

## O ESTUDANTE DISCUTINDO A ESCOLA: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA DE FÓRUNS DE ESTUDANTES ADULTOS EM RECIFE, BRASIL

**Janayna Cavalcante**

Universidade Federal do Maranhão, Brasil  
janaynacavalcante@gmail.com

### Resumo

O presente texto retoma enunciados produzidos pelos estudantes participantes dos Fóruns de Educação de Jovens e Adultos realizados na cidade do Recife, no estado brasileiro de Pernambuco, durante o ano de 2011. Tais enunciados são tomados neste trabalho como expressões de saberes sujeitados 'desassujeitando-se', com base na teorização de Foucault e como 'saberes da experiência feitos', na perspectiva de Paulo Freire. Na educação popular, o diálogo é essa força criadora do mundo político e os saberes são constitutivos dessa relação. É o caráter local desses saberes, sua inscrição nas questões da vida dos sujeitos, que torna propícia a sua emergência como forma crítica e contundente de conhecimento. O trabalho é um relato de experiência de uma gestora envolvida com os processos de concepção, execução e avaliação do Fórum, com foco na problematização dos lugares de verdade dos discursos sobre a Educação de Adultos relativos a conteúdos escolares, tempo e práticas curriculares.

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos; Fóruns de estudantes adultos; Práticas de participação; educação popular.

### Abstract

In the text, the author takes utterances produced by students participating Youth and Adult Education Forum held in the city of Recife (Pernambuco) for the year 2011. The Forum made up this scenario and represented a dialogic space produced by civil society as a public issue. In popular education, dialogue is the creative force of the political world and knowledge is constitutive of this relationship. According to the



author, one of the most interesting aspects is that when the student of adult education states 'want more' information and knowledge, requiring more material and further, seems to destabilize a system where rationality which is scheduled for this population: the less time, abbreviated curriculum, a more accelerated school activity.

**Keywords:** Youth and adult education; Student adults forums; Participation practices; Popular education;

## **Introdução**

As vozes que interpelam a Educação vêm de diversos setores sociais, sendo seu sujeito mais permanente o grupo dos educadores. Além destes, também os educandos são sujeitos de uma voz peculiar e centralmente interessada em políticas educacionais que se materializam no seu cotidiano escolar. Este trabalho se dedica a relatar questões levantadas pelos enunciados produzidos por estudantes jovens e adultos a respeito de escola e escolarização, durante um Fórum local de Educação de Adultos. Na primeira parte do texto, refletimos sobre saber, poder, participação e política. Na segunda parte, comentamos, a partir das ferramentas da análise do discurso foucaultiana, enunciados que polemizam com o modelo de escola e escolarização em vigor naquela circunstância e que fazem emergir os saberes dos estudantes adultos em articulação agônica com outros saberes do campo da Educação. Ao concluirmos o texto, tecemos considerações a respeito do lugar por nós ocupado no contexto em análise e as possibilidades e limites de espaços participativos no campo das políticas educacionais nos municípios.

## **Educação de Adultos como Problema Político**

Participação é um termo complexo da arena política e por essa razão seu sentido é amplamente disputado. Frequentemente tem sido utilizado como moeda franqueada facilmente a qualquer ação de simples consulta. Para o pedagogo latino-americano Paulo Freire, a capacidade de pronunciar a palavra está intrinsecamente relacionada à capacidade de intervir no mundo e, por decorrência, transformá-lo. O sentido de participação seria uma atividade imanente da ação política, formando uma visão do humano como ser intrinsecamente político, porque



coautor da vida coletiva. Nesse sentido, participar seria tomar parte dos espaços onde se pronuncia o mundo, produzindo-o como uma experiência política fundante.

No contexto de governos neoliberais nos quais as políticas educacionais são tomadas como objeto de racionalidades burocráticas e biopolíticas, uma compreensão agonística das práticas participativas em organizações escolares, tal como apresentada por Lima (2001), afirma entender a participação “por referência a um projeto político democrático, como afirmação de interesses e vontades, enquanto elemento limitativo e mesmo inibidor de certos poderes, como elemento de intervenção nas esferas de decisão política e organizacional, fator quer de conflitos, quer de consensos negociados” (p. 73).

Os Fóruns de Educação de Jovens e Adultos compõem esse cenário e representam um espaço dialógico criado pela sociedade civil para produzir a Educação de Pessoas Jovens e Adultas – no Brasil denominada EJA – como questão pública. As experiências de Fóruns se multiplicaram no Brasil, produzindo essa esfera pública de debate da EJA em que a sociedade civil e o Estado se fazem ouvir mutuamente (Di Pierro, 2005).

Ao afirmarmos a EJA como questão pública, estamos a dizer que ela é mais do que uma simples oferta educacional para pessoas “que não tiveram acesso à escolarização regular na idade própria” (como diz o texto legal), como um assunto que diria respeito unicamente aos educandos jovens e adultos e aos seus educadores e educadoras. Afirma-se a Educação Escolar de Pessoas Adultas como uma questão com visibilidade na esfera pública para além de sua caracterização como “o problema nacional do analfabetismo”. Hanna Arendt, refletindo sobre o sentido dessa esfera na pólis grega, informa que a possibilidade de participar da vida pública, e de nela ter voz e direitos, está ligada à superação da inscrição meramente privada da vida, que estaria circunscrita à esfera da necessidade, tendo como consequência a inserção na esfera do mundo comum como mundo político que produz, ali e só ali, a liberdade. Segundo Arendt (2007: 62): “A esfera pública, enquanto mundo comum, reúne-nos na companhia uns dos outros e, contudo, evita que colidamos uns com os outros”.

Ora, sabe-se o quanto a participação da vida pública sempre foi interdita aos sujeitos não alfabetizados, herdeiros, no Brasil contemporâneo, do espólio de uma sociedade de matriz escravista. A proibição de voto aos analfabetos só foi efetivamente retirada da legislação brasileira depois de 1988 com a promulgação da mais recente Constituição Federal. Por essa inscrição histórica, o silenciamento

contínuo do jovem não alfabetizado nos espaços públicos de definição das políticas de educação de adultos parece negar a própria maioria desses sujeitos e parece supor uma inferioridade política dos mesmos. Mas a valorização de sua presença, a escuta de sua voz e a visibilidade de seus saberes pode propor alternativas a este tipo de inscrição política dos educandos e educandas da EJA. O diálogo, como ação entre sujeitos mediados pelo mundo, seria o espaço político por excelência de uma prática pedagógica comprometida com a emancipação (Freire, 1987). E a visibilidade de suas opiniões, a exposição dos seus saberes e visões sobre a instituição evidenciam a Educação de Adultos como espaço agônico e polêmico.

Na Educação Popular, o diálogo é essa força criadora do mundo político, e os saberes são constitutivos dessa relação. Partindo de outros pressupostos, o filósofo francês Michel Foucault estudou os saberes na sua relação com a constituição de um campo de forças, ou seja, estudou o saber como um campo de poder que constitui relações humanas. Foucault, analisando os processos ocorridos após o Maio de 1968, refletiu que o pensamento ocidental passou por um estremecimento de suas bases universalistas e de sua crença numa razão absoluta capaz de resolver todos os problemas. Ao produzir tal reflexão, lembra que foi a “irrupção dos saberes assujeitados” (Foucault, 1999: 11) o processo que destronou o pensamento científico de seu lugar de verdade e fez a relativização da força política e explicativa do discurso científico da modernidade. Os saberes assujeitados são justamente os “saberes históricos das lutas” que são representados pelos conteúdos históricos soterrados e pelos saberes das pessoas, desqualificados como não científicos porque seriam destituídos de verdade ou de certeza. Segundo o Autor, foi o caráter local desses saberes, sua inscrição nas questões da vida dos sujeitos, que propiciou a sua emergência como forma crítica e contundente de conhecimento.

Quando Paulo Freire e Adriano Nogueira (1999) fazem referência aos saberes das mulheres trabalhadoras e moradoras em comunidades pobres, e nos ensinam que esse saber foi cunhado no enfrentamento diário contra as forças que buscam dobrar sua existência, estão justamente dimensionando a importância pedagógica de tais formas de saber para a constituição de uma prática de Educação Popular. Para Freire, o “saber da experiência feito” é uma força de emancipação, pois realinha as relações do sujeito com a escola ou com os processos de formação não escolares.

Para Foucault, assim como para Paulo Freire, o conhecimento produzido pelos sujeitos assujeitados, desassujeitando-se, representa uma importante fonte de



perspectivas sobre o mundo, uma base epistemológica pela qual podemos olhar as práticas e conhecer as correlações de força que constituem as relações de poder desde o seu interior. Ambos, ainda que partindo de mundividências distintas, salientam a importância dos saberes das lutas como força de resistência à opressão. Tanto um como o outro depositavam certa confiança na possibilidade das pessoas recriarem a si e aos seus mundos a partir de processos de resistência.

Nessa perspectiva, espaços e práticas que possuem uma feição participativa representariam um campo de possibilidades onde as relações de poder daquele campo podem ser visibilizadas e discutidas, e a presença dos sujeitos constituiria uma curva de força (Deleuze, 1996) a visibilizar os processos de opressão e suas resistências. Sendo o campo da educação, uma inegável esfera de lutas políticas, os diferentes enunciados sobre a escolarização possuem diferentes pesos políticos na definição de ações e ofertas educacionais.

Por essa razão, um enunciado de um estudante de Educação de Adultos sobre a escola pode ter maior ou menor valor de verdade, conforme o processo mais amplo em que se insere esse enunciado do qual o estudante é sujeito naquele contexto. Essa observação ressalva do risco de compreender o estudante de EJA como portador de uma verdade, 'a' verdade, mas como um dos sujeitos do processo mais amplo de constituição da verdade sobre a Educação de Adultos, entendida como prática social em disputa permanente pela sua definição. Por esta razão, os enunciados que escolhemos para esse texto, dentre todos os que foram produzidos no âmbito do Fórum EJA Recife de 2011, constituem uma escolha da Autora no sentido de evidenciar alguns aspectos da formação discursiva sobre Educação de Adultos, que emergiram como discursos sobre a escola naquele contexto específico.

Outro fator fundamental da contextualização do que analisamos nesse trabalho é o fato de que o Fórum onde os enunciados foram produzidos foi construído e realizado a partir de uma esfera de gestão da política pública, onde diversas camadas de autoridade e legitimidade estavam em jogo. Logo, os sujeitos presentes falavam a partir de um lugar de escuta e de enunciação marcado por essas relações. Ou seja, eram estudantes falando da escola para seus professores e para representantes da Secretaria de Educação. Portanto, observamos enunciados de natureza reivindicatória, o que compõe o esperado para tais espaços e mesmo um de seus objetivos, e outros enunciados que emergiram revelando a percepção do espaço escolar pelos estudantes, e do que está além dele, mas com ele articulado



intimamente. Seleccionamos aqueles enunciados que produziram um debate sobre o modelo de escolarização em vigor e que, de certo modo, confrontam esse modelo, a ele se opõem ou com ele polemizam a partir dos saberes cotidianos dos sujeitos educandos e educandas da EJA.

No interior do discurso sobre escolarização, destacamos os enunciados sobre currículo que indicam o que o estudante adulto pensa do que lhe é oferecido em termos das práticas de conhecimento, e os enunciados sobre processos de administração do cotidiano escolar em turmas de EJA. Tendo em vista que o tema geral do Fórum foi *A escolarização como desafio*, pensamos que os enunciados selecionados parecem constituir uma problematização do tema e do processo mais geral de escolarização em que estão inseridos os sujeitos da EJA. As ferramentas de análise do discurso foucaultiana nos serviram nesse estudo ao permitir desnaturalizar os lugares de enunciação dos discursos constituídos no contexto analisado e evidenciar as relações de poder em jogo na formação discursiva sobre escolarização de adultos, permitindo problematizar nossos lugares de escuta e de produção da realidade.

### **A Preparação e Execução de um Fórum de Educação de Adultos**

Os planejamentos para a realização do Fórum foram desencadeados numa equipe de 20 pessoas envolvidas com acompanhamento pedagógico e formação de professores de EJA. Foram definidos alguns desafios para a realização do evento tais como a logística de tempo e espaço que melhor traduzisse o espírito participativo e inclusivo da atividade; uma metodologia adequada que incentivasse a fala e reflexão entre os estudantes participantes; a produção de uma dinâmica mais ampla que tornasse o fórum um processo mais dinâmico que apenas um evento onde pessoas se encontram.

Foi definido que o foco principal seria os estudantes, uma vez que educadores e gestores possuíam outros espaços onde podiam se fazer representar. No entanto, precocemente esse foco foi questionado, porque, afinal, professores e gestores de EJA também desejavam um espaço onde pudessem falar especificamente de Educação Escolar de Adultos. E dessa forma as atividades foram desenhadas para suprirem essa demanda por espaços de fala, com previsão metodológica de um Grupo de Trabalho (GT) para professores e outro para os gestores de EJA, além do GT dos e



das estudantes. Também foi reservado um Grupo de Trabalho para a própria Secretaria discutir a EJA e outro para parceiros da sociedade civil.

Foram realizados sete encontros menores, por regiões administrativas da cidade, e um encontro final na região mais central, e todos ocorreram à noite, no mesmo horário de funcionamento das aulas. Os sujeitos da EJA são trabalhadores e trabalhadoras cujas vidas são permeadas por tarefas diurnas envolvidas com sobrevivência. Desse modo, uma metodologia que visa falar de EJA com sujeitos educandos de EJA deve respeitar o fato de que sua relação com a escola se efetiva no horário noturno. O encontro final foi planejado para quatro noites, onde os representantes dos estudantes e dos gestores e professores se dedicaram a definir os problemas, as dificuldades e as propostas para melhorar a escola de EJA. Cumpre salientar que a semana final de atividades do Fórum foi aberta por uma apresentação da peça teatral *Paulo Freire no Recife*, encenada por jovens atores e atrizes do Grupo de Teatro da Gerência de Animação Cultural da Secretaria de Educação, onde foram apresentados trechos da biografia de Paulo Freire durante o período em que viveu em sua cidade natal, Recife.

### **Uma Leitura das Questões Levantadas no Fórum EJA Recife pelos Estudantes**

Envolvidos por relações cotidianas permeadas por rígidos horários, excesso de atividades, demandas curriculares, tarefas burocráticas, afazeres domésticos e papéis sociais diversos, os sujeitos da EJA, como quaisquer sujeitos inseridos na concretude das políticas, poucas vezes são ouvidos ou se fazem ouvir a partir da especificidade desse lugar de produtores da Educação de Jovens e Adultos<sup>1</sup>. Nos espaços tradicionais de deliberação, precariamente se fala dessa modalidade de ensino, que é uma pauta sempre adiada, e quase sempre tratada no interior dos discursos da 'emergência' ou da 'evasão'.

A partir disso, o Fórum de EJA em Recife evidenciou alguns traços desse cotidiano, não apenas das táticas ou estratégias de burla ou de recriação das regras anteriormente definidas ao nível macro das políticas, mas, sobretudo, dos saberes desses sujeitos a respeito do significado social e político da escola e do tipo de educação que esperam receber nas escolas.

---

<sup>1</sup> Faço uma ressalva à escuta qualificada desencadeada pelos processos de pesquisa das Universidades Públicas brasileiras que em diversos de seus núcleos realizam permanente processo de diálogo com os sujeitos da Educação escolar e não escolar de pessoas jovens e adultas.



O primeiro conjunto de enunciados é representado por um estudante dos anos finais do Ensino Fundamental exigindo que os alunos de EJA deveriam ter “mais conteúdos de matemática”. Em sua fala ele explicitou que chegou a essa conclusão ao fazer a leitura de que sua filha, matriculada numa série equivalente no ensino diurno, tinha “mais conteúdos” que ele. Nessa fala, ocorrida num dos encontros do Fórum, no Bairro de Dois Unidos, o estudante faz uma afirmação sobre organização curricular que confronta algumas compreensões correntes a respeito do currículo de EJA, de que este deve ser mais curto, mais resumido ou mais acelerado.

Nesse momento, uma voz, em geral inaudita pelas políticas curriculares, se faz presente num debate que envolve normalmente apenas a academia, agentes públicos e, uma vez ou outra, a sociedade civil através de seus coletivos interessados no tema. Com esse tipo de enunciado, vemos emergir um contexto de lutas que constitui a EJA desde o seu interior, no tocante aos interesses do estudante em confronto com o que presumem especialistas. Certamente, o significado de “mais conteúdo de matemática” é bastante amplo e pode significar muitas coisas, mas o que nos interessa nesse momento é o vislumbre da emergência de um saber, num contexto em que estudantes adultos são pouco consultados a respeito do tipo e da extensão dos conteúdos que lhes são oferecidos nas escolas, cuja lógica predominante de distribuição do tempo escolar remete à opção pelos modelos em que a modalidade EJA tem um currículo ‘menor’ dentro de uma lógica de ‘tempo mais curto’. Quando o estudante da educação de adultos afirma “querer mais” ele parece desestabilizar um sistema de racionalidade onde o que está marcado para essa população é o menos: o tempo menor, o currículo abreviado, uma atividade escolar mais acelerada. Ao enunciar-se como sujeito de um ‘querer mais’ ele interpõe seu saber da experiência feito, que uma vez enunciado entra numa roda onde parece desassujeitar-se numa ordem do discurso que espera dele o ‘querer menos’. É desse tipo de desestabilização que fala Foucault quando reforça a importância de contar as histórias soterradas. Tal exercício evidencia, sobretudo, que há lutas no espaço de produção social da educação de adultos, onde saberes compõem uma cena agonista que evidencia a “eficácia das ofensivas dispersas e descontínuas” (Foucault, 1999). Este tipo de assertiva, o desequilíbrio do confronto entre o que está instituído na política curricular da Educação de Adultos e as demandas e necessidades dos sujeitos, enunciados pelos próprios sujeitos, reafirma a posição teórica segunda a qual o currículo é um espaço conflitual e de disputa (Silva, 1999).



Um segundo aspecto que emergiu nos relatórios de síntese dos grupos de trabalho de professores e estudantes no encontro final do Fórum foi a “flexibilização relativa à carga horária e frequência”. Os estudantes problematizam o modelo de exigência da presença aos bancos escolares; os professores, as regras de avaliação dos estudantes adultos, baseadas nos mesmos pressupostos da educação que se oferece a outras faixas etárias. Muitos estudantes se mostram insatisfeitos com o fato de sua avaliação ser mensurada com base nas frequências e ausências à escola. Essa é uma questão que envolve não só uma compreensão do tempo escolar, mas inclusive uma problematização do próprio modelo de escola. Por outro lado, estudantes de EJA, não poucos, preferem frequentar a escola todos os dias e se sentem bem com esse modelo. Ora o significado desse tipo de reivindicação entra em colapso com algumas compreensões sobre escola e tempo curricular, pelas quais a presença física diária é um elemento fundamental do processo educacional. A questão é longamente polêmica, pois a eficácia de modalidades não presenciais de ensino é constantemente questionada. Mas os estudantes tocam em vários elementos fundamentais do ensino ao problematizar com essa fala uma abordagem de avaliação que pressupõe não apenas sua presença física nas escolas, mas essa presença dentro de uma organização diária, semanal, mensal e anual, contemplando os 200 dias letivos, defendida amplamente nos meios educacionais como componente importante da ideia de qualidade da educação. Ao falarem disso em coro com alguns de seus professores, seus enunciados constituem um campo de contestação dos padrões adotados pelas escolas. E esses enunciados, na ocasião em que foram produzidos, onde os agentes públicos responsáveis pela implementação das políticas curriculares estavam ali presentes e ouvintes, desestabilizam uma série de outros enunciados que em geral possuem a função de responsabilizar o estudante pela sua ausência às aulas, quando não responsabiliza o ‘contexto socioeconômico’, ou, em palavras mais diretas, a situação de pobreza dos estudantes, apontada como pressuposto da relação instável do estudante adulto com a escola.

Estudantes adultos problematizaram diversos aspectos do processo de escolarização, desde a infraestrutura física às questões sobre violência escolar e urbana em bairros periféricos onde se localizavam as escolas. Os estudantes opinaram sobre uma série de questões curriculares que iam desde a organização das salas por grupos etários até a forma da avaliação e os tipos de conhecimentos a serem lecionados. Apresentaram a necessidade de flexibilização quanto a horários, de modo que a entrada e saída fossem vinculadas às diversas realidades, mas também

exigiram que a escola tivesse rigor no cumprimento das normas e reafirmaram o papel do gestor escolar como figura de autoridade. Ao falar de violência urbana e escolar, estudantes adultos eram também pais e mães com excelentes ideias e amplo senso de responsabilidade coletiva sobre a juventude. Eles sugeriam a formação de comissões estudantis e associaram o enfrentamento à violência ao acolhimento e atenção aos jovens envolvidos com situações desse gênero.

### **Considerações Finais**

Podemos discutir a escolarização de diferentes formas, mas uma das mais interessantes é permitir que a concepção de escola seja problematizada por seus sujeitos. A força desses enunciados para mudar efetivamente questões determinadas em leis gerais da Educação e inscritas numa tradição muito arraigada nas crenças sobre o que é a escola, certamente, pode ser bastante relativa, mas para a problematização dos poderes envolvidos e para o tensionamento positivo sobre o modelo de escolarização em vigor, parece salutar que a perspectiva dos estudantes seja visibilizada e seus saberes sobre a escola participem nos círculos deliberativos mais amplos.

Questões como processos de avaliação por frequência e evasão dos alunos por 'excesso de ausências' não parecem estar em debate nas esferas onde se definem as políticas de Educação de Pessoas Adultas, mas parecem bastante visíveis quando a experiência escolar desses alunos se faz presente no debate. Na luta pela verdade da escolarização de adultos, parece haver um campo inteiro de forças configurado nesses enunciados em que o estudante sai do lugar do silenciamento ao longo dos séculos, ou de uma atividade discursiva meramente responsiva, e se coloca como produtor de uma versão da escola, resistindo às arestas da escolarização e nela permanecendo como uma presença problematizadora.

Neste breve relato, procuramos primeiramente dar visibilidade e em seguida articular os pontos em que esses 'saberes da experiência feitos' interpelam o campo pedagógico a partir dos enunciados produzidos por estudantes adultos no contexto de um Fórum sobre escolarização.

Concluimos informando que os aspectos levantados representam uma pequena parcela de tudo quanto foi produzido, tendo sido selecionados pela Autora por ocasião da elaboração deste relato, e que seu papel por ocasião do Fórum era integrante da equipe responsável pela implementação de tais políticas de educação de pessoas



adultas no Município, de modo que representam, portanto, sua visão individual sobre o processo, passados 36 meses da experiência direta.

Do ponto de vista da complexidade da gestão em esferas municipais, a vivência de práticas com intenções participativas sempre diz muito do que somos e do que esperamos de nossos destinos colectivos. Por essas e outras razões, esse texto procura chamar a atenção para o fato de que os saberes dos e das estudantes jovens e adultos(as), bem como de suas professoras e professores, são saberes em geral 'assujeitados' pelas políticas, mas saberes potentes o suficiente para contornarem as rasuras de que as políticas públicas em geral não podem escapar e capazes de produzir enunciados com força para interpelar a tradição pedagógica e mesmo o campo legal das políticas educacionais voltadas para pessoas adultas.

Nesse sentido, os saberes 'assujeitados', 'desassujeitando-se' representam uma potência que desequilibra/reequilibra os lugares sociais dos sujeitos da Educação de Pessoas Adultas quando compreendida apenas como espaço do analfabetismo e da ausência, da experiência lacunar e precária, reafirmando-os como sujeitos de saberes, não só a respeito da vida, mas, sobretudo, da própria escola e do processo mais geral da escolarização.

### Referências Bibliográficas

- Arendt, H. (1981). *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Deleuze, G. (1996). O que é um dispositivo. In G. Deleuze, *O mistério de Ariana*. (pp. 83-96). Lisboa: Vega Editora.
- Di Pierro, M. C. (2005). Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil. *Educação & Sociedade*, 26 (92), outubro, 1115-1139. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>
- Foucault, M. (1999). *Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)*. São Paulo: Martins Fontes.
- Foucault, M. (2007). *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Foucault, M. (2008). *Nascimento da biopolítica: curso dado no Collège de France (1977-1978)*. São Paulo: Martins Fontes.
- Freire, P. (1995). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra (1.ª ed.: 1987).
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática pedagógica*. São Paulo: Paz e Terra.



- Freire, P., & Nogueira, A. S. (1999). *Que fazer: teoria e prática em educação popular*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Lima, L. C. (2001). *A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica*. São Paulo: Cortez.
- Silva, T. T. D. (1999). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Editora Autêntica.